

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: multidisciplinaridade entre Literatura e Ensino de História

**Cristina Rachadel\***

**Jonas Felisberto\***

**Raquel Alvarenga Sena Venera\***

### Resumo

Este artigo é uma reflexão acerca dos cruzamentos multidisciplinares entre a Literatura e o Ensino de História levando em consideração o contexto contemporâneo da Educação no Brasil. Um momento em que o consumo da mídia não pode ser desconsiderado, bem como as demandas de um tempo furtivo recortado de informações em redes globais. Esse contexto que exige da cultura escolar a subjetivação de cidadãos críticos, conscientes e participativos demarca um local de ambiguidades entre o imaginário de redenção pela Educação e os limites do Estado. O Ensino de História responde a essas demandas a partir da interpretação das diferentes linguagens em sala de aula. Entre elas, a Literatura é o exemplo recortado neste artigo. O diálogo entre as várias áreas do conhecimento marca este tempo contemporâneo e aponta uma flecha para um futuro que se pretende – cidadãos com pensamentos múltiplos, autônomos, capazes de interpretar contextos e situações diversas.

**Palavras-Chave:** Ensino de história. Literatura. Diferentes linguagens. Cultura escolar.

### Introdução

Pensar a questão multidisciplinar que envolve o Ensino de História e a Literatura é uma abertura para considerar as diversas variáveis entre as áreas do conhecimento – da História, da Educação, da História da Educação, do Ensino de História, da Literatura, entre outros. A proposta deste artigo reside na reflexão sobre os cruzamentos multidisciplinares entre a Literatura e a História ensinada no contexto contemporâneo da Educação, tendo em vista a potencialidade do diálogo entre esses campos do conhecimento.

O pensamento construído na área do Ensino de História vem se construindo em uma complexidade pautada no hibridismo, nas sobreposições, nos “entre lugares” das grandes áreas de referência, quais sejam, a Educação e a História. Neste artigo, vamos considerar algumas sub-áreas tanto da Educação quanto da História, mas também a Literatura – área que

dialoga tanto com a História, quanto com a Educação e a História ensinada –, e a forma como esses saberes se entrecruzam no campo da pesquisa em Ensino de História. Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva (2007, p. 14) sinalizam a ideia deste hibridismo quando analisam a formação básica e a pesquisa acadêmica – campos de saberes que perpassam a formação docente. Eles citam o indo-britânico Homi Bhabha, quando este fala da construção de identidades nos interstícios, no excedente das partes da diferença. Muito embora a questão aqui apresentada não seja, de forma específica, apenas a Formação Docente, mas o aviso dos autores nos vale como alerta para a complexidade da área. Desta forma, vamos tratar dos usos da Literatura na História ensinada considerando esse olhar que vê o híbrido, o múltiplo, os entre lugares como locais de constante criação e construção da diferença.

Por se tratar de um campo híbrido, onde as coisas parecem amalgamadas, os limites aparecem borrados e, às vezes, essa polissemia no campo do Ensino de História nos traz a ilusão dos sinônimos entre os conceitos e ou categorias de análise mais trabalhadas na área. Todavia, um olhar mais atento nos mostra bases epistemológicas e processos históricos distintos. É preciso historiar essas relações entre as áreas, separar territórios disciplinares para então entender a potencialidade e o movimento interdisciplinar entre esses campos de saber. Entendemos que estas questões estão entrelaçadas, no entanto, com fins didáticos, vamos separar as reflexões em três pontos que consideramos importantes. São eles: A Educação no contexto do pensamento contemporâneo; A História ensinada e os usos das diferentes linguagens; a Literatura como campo de diálogo entre o pensamento contemporâneo e a História ensinada.

### A educação no contexto do pensamento contemporâneo

O contato com os diferentes meios de comunicação, sejam os jornais, rádio, televisão, nos coloca expostos a um conjunto de discursos informacionais sobre os ‘grandes acontecimentos’ ocorridos em nível local, nacional ou internacional. As grandes agências de notícias dão conta de popularizar em redes as informações locais e transformá-las em sentidos planetários. Observa-se um verdadeiro ‘bombardeio de informações’ de maneira quase que instantânea.

A circulação de informações em pequenos intervalos de tempo e com abrangência local, nacional e internacional entrelaçada, possivelmente, indica o que há de mais concreto na ideia de um ‘mundo interligado’ e interativo. Desta forma, elucida-se a formação de um espaço que

nos últimos anos vem sendo chamado de ‘global’, pautado principalmente na concepção de consumos globalizados e nos modos de comunicação na chamada “Era da Informação”.

Pensar a Educação neste contexto é um grande desafio porque diz respeito principalmente à forma como nos identificamos diante destas configurações e reconfigurações, em uma constante subjetivação. As ciências da Educação há muito se ocupam em pensar e indicar caminhos para a construção de um sujeito para o amanhã, em pensar projetos para um tempo que se pretende hoje e, essa tarefa torna-se árdua no contexto contemporâneo, pautado em um tempo furtivo, um presente como um instante. A autora Janice Theodoro considera este contexto contemporâneo ao escrever sobre a “Educação para um mundo em transformação”, ela diz:

[...] É difícil preparar o homem para esse desafio contemporâneo, um desafio onde nada, nunca, está no mesmo lugar, onde as relações de causa e efeito não fazem mais sentido porque a mudança cria uma infinidade de variáveis que nos obriga a trabalhar com as ideias de sistema ou rede. (THEODORO, 2005, p. 50)

Todavia, as leituras sobre as mais variadas situações e a conseqüente interligação dos fatores locais com os globais e vice-versa, requerem não apenas o acesso às informações, mas análises, reflexões e críticas diante das mesmas. Referente a esta situação, Tennessy Mnemosyne; et all ([s.d]) fazem reflexões acerca do pensamento do geógrafo Milton Santos, quando dizem sobre a “globalização como fábula, imagem ou ideologia que pode ser notada em expressões como “aldeia global” que presume uma ideia de difusão da informação ao alcance de todos a partir do encurtamento do tempo e espaço”. ([s.d], apud Santos 2000, p. 04).

Assim, consideramos as contribuições dos meios de comunicação em perspectiva global, porém, o processo de globalização, conforme Milton Santos, constitui-se de discursos e imagem, e, desta forma nos parece um ponto essencial a diferenciação entre a informação e o conhecimento. Informações midiáticas e produção do conhecimento são imagens construídas sob critérios diferentes e para fins específicos. Esta é uma das grandes preocupações da Educação no tempo presente e nesse espaço global.

A educação não desassociada aos elementos que organizam a sociedade é um discurso que diz parcialmente das conjunturas contidas no campo político, econômico, ideológico. Neste sentido, nos últimos anos situam-se novas discussões teóricas nas Ciências da Educação, especialmente sobre a construção dos currículos escolares e organização dos conteúdos. Destacamos neste artigo esses estudos desdobrados em políticas públicas,

materializados nos PCNs (Planos Curriculares Nacionais) e especificamente no aspecto da transversalidade na organização dos conteúdos da disciplina de História.

Por um lado, esses estudos educacionais que orientam a construção de um currículo – a Pedagogia, a Psicologia, a Pediatria, a Assistência Social, a Sociologia, a História da Educação entre outros –, apontam contribuições e avanços em cunho teórico. E por outro lado, mesmo com as respectivas revisões teóricas, e os delineamentos sobre o trabalho com os conteúdos, formas de avaliação, que apontam os PCNs, o que se observa na cultura escolar é que ela ainda não consegue dialogar plenamente com determinados pressupostos condizentes à reestruturação do próprio processo de ensino-aprendizagem, em um cotidiano repleto de variáveis no contexto contemporâneo, como relata Mônica M. Samia em “Saberes, Sabores e Dissabores dos Professores em Tempos de Mudança”:

[...] Por um lado as pesquisas na área da psicologia cognitiva e da epistemologia referendam novas conceitualizações sobre aprendizagem, distinguindo-a do simples acesso e acúmulo de informações; ainda não chegou o tempo em que essa ideia seja incorporada como um paradigma efetivamente utilizado no cotidiano. (SAMIA, [s.d], p. 02)

Condizente à idéia de Samia são visivelmente observáveis nas instituições escolares as problemáticas concernentes à aprendizagem, e conseqüentemente, o fato de não desvinculá-las do âmbito coletivo, na qual são parte a própria cultura escolar e seus sujeitos. Assim, ao tomar como foco esses sujeitos/instituição – professor-aluno-escola – verifica-se a inserção deste tripé a uma cultura escolar contemporânea em constante construção. Nesse movimento de criação consideramos que o currículo que de fato se constrói da ação desse tripé, se faz no interior das disciplinas escolares. E, neste aspecto, os saberes escolares não são apenas a reprodução dos discursos das ciências, nem das políticas públicas, mas estas, em diálogo com o campo político, econômico, ideológico em que está inserida a instituição escolar, e especialmente a partir do consumo das mídias, o currículo se faz em espaços híbridos, nos interstícios dos “entre lugares”.

A questão da cultura escolar aponta para as realidades formadas especificamente no ambiente escolar, mas em relação ao mundo que o cerca, além das ciências de referência. O grande desafio desta cultura própria da escola é a sua contribuição na formação de cidadãos conscientes, críticos, autônomos, neste contexto contemporâneo e eminentemente midiático. Por um lado, o Estado tem a função de incluir a todos e, por outra, sua fiel escudeira, a escola, deve responder a função de construir cidadãos para este Estado. Conforme reportagem

noticiada pela revista Nova Escola, edição de maio de 2010, na matéria: “Como manter todos na escola”, de 100 alunos que ingressam no Ensino Fundamental, apenas 36 concluem o Ensino Médio. Estes números demonstram que o funcionamento dessa “maquinaria escolar” de construção de cidadãos, nos anos da Educação Básica, como prevê os PCNs, a partir de um currículo construído na cultura escolar, não segue de forma fluida. Como esperado em toda relação cultural, existem tensões entre algo projetado e o que efetivamente é possível construir no ambiente escolar, além daquilo que se constrói no campo do imaginário sobre as potencialidades da escola.

Os discursos de valorização da educação, pautados nas mais diferentes concepções e orientações – por ser condição de cidadania, pela necessidade econômica, para ficar nas mais comuns – trazem consigo uma ideia de redenção e grandeza que se choca com a expectativa do aluno. (FREITAS, 2005, p. 57)

Este mundo contemporâneo, das informações rápidas, do furtivo, do sempre novo, carrega também, uma longa duração do sentido redentor da Educação e guarda nos seus objetivos uma responsabilidade que atribui à cultura escolar a responsabilidade de criar saberes e formas de construir o sujeito do conhecimento e não apenas da informação, de uma forma libertadora, crítica e comprometida com a cidadania. Essa expectativa é frustrada quando a realidade social do desemprego, da exclusão social, dos problemas dos sistemas públicos de educação, saúde, segurança, previdência, entre outros, não correspondem à promessa de igualdade.

Neste contexto, diante de mudanças sociais, na rapidez do instante, a quebra dos valores tradicionais se intensifica como destaca Theodoro: “Estamos assistindo, na sociedade moderna, a crise dos modelos: a crise do modelo de Estado, do emprego, da família, enfim, a crise do homem moderno”. (2005, p.50). É o momento ambíguo em que, ao mesmo tempo em que se tem o imaginário da educação redentora, da cultura escolar como promotora de uma ascensão de oportunidades e valorização social, também se tem claro os limites dos sistemas públicos e da incapacidade de inclusão social prometida pelo Estado democrático. É de se esperar que a complexidade deste contexto inspire expectativas e construa frustrações.

A quebra de valores neste contexto da Educação contemporânea infere diretamente no papel e função do professor, sujeito nessa trama da cultura escolar, e marca a diferenciação dos antigos imaginários sobre o docente como o detentor do conhecimento. Próximo da associação professor-conhecimento, vigente durante algumas décadas, havia uma ‘disposição

curricular’ quase como uma “cópia mal feita” da ciência acadêmica e desconectada da própria conformação escolar. De acordo com Ana Maria Monteiro:

[...] Com esse paradigma, os saberes não eram objeto de questionamentos ou reflexão: eram os saberes definidos e organizados nos programas e currículos como aqueles a ensinar, oriundos de uma base científico-cultural ampla através de meios e procedimentos acertados, escolhidos num “receituário ou arsenal”. (MONTEIRO, 2007, p. 81).

As ideias presentes no discurso de Monteiro demonstram uma aproximação entre ciência-curriculo- receituário, na qual neste ponto, reside a perspectiva de verdade como algo absoluto, onde a historiadora trabalha como a expressão “concepção universal”. Em contraste a idéia do universal, Monteiro apresenta a ‘visão do relativo’, em que a passagem no sentido universal-relativo transfere a verdade e o conhecimento do território definitivo, absoluto para o objeto de pesquisa pautado nas realidades e locais de fala daqueles que produzem os saberes científicos.

Os desdobramentos desta relativização acarretam múltiplas influências sobre o pensar e interpretar a docência e apontam para a seguinte questão: a possibilidade das disciplinas dialogarem entre si, não desvia a cultura escolar de sua relação com a cultura da sociedade, mas acentua a exigência contemporânea de pensamentos múltiplos. A inserção de diálogos disciplinares no currículo, no interior da cultura escolar, pressupõe um conjunto de situações no ambiente escolar que infere diretamente na identidade docente. Essa tem sido uma grande preocupação nas políticas de formação de professores nas últimas décadas.

Ao desempenhar as suas funções, entre elas o ensinar, o professor traz consigo experiências, vivências, do qual se relacionam às “crenças docentes”, elemento enfatizado por Mônica M. Samia na obra já citada. Fazendo apud em Pacheco (1995) ela diz:

[...] Pacheco (1995) também contribui para este debate ao afirmar que as crenças dos professores, seu modo representacional, sua visão de mundo, são categorias vistas como parte de uma cultura profissional do professor, são o pano de fundo em que ele decide diante das situações específicas e definem tanto seu pensamento quanto sua ação. (SAMIA, [s.d], p. 06)

As “crenças docentes” como referências para a atuação profissional apresentam grande representatividade no âmbito do professor de História. Deste modo, faz-se necessário ressaltar como a História como disciplina escolar e como campo de pesquisa se constitui,

especialmente após a abertura política no Brasil, em relação à multidisciplinaridade defendida no pensamento contemporâneo.

Um item frequentemente abordado na estruturação dos conteúdos escolares na atualidade alude ao trabalho que aproxime as disciplinas. Este pressuposto possui como maior prerrogativa a retratação conteudista, em que as abordagens das respectivas temáticas não fiquem atreladas somente aos conhecimentos disciplinares específicos. Portanto, um dos objetivos situa-se em não reproduzir a lógica da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos, proposta presente nos PCNs.

Os PCNs orientam os principais objetivos de aprendizagem das disciplinas. Por conseguinte, a intenção em agregar eixos temáticos e constituir um trabalho conjunto entre as disciplinas encaixa-se no conceito de “transversalidade”. Interligado à ideia de transversalidade, cada disciplina apresenta assuntos em que a discussão não se esgota em si mesma, mas se expande para outros campos.

Tangente à transversalidade, mas especialmente focado na multidisciplinaridade, destaca-se o objetivo deste artigo: estabelecer uma comunicação entre a História ensinada e a Literatura. Apesar de o diálogo entre as disciplinas representar um momento importante, a própria concepção de transversalidade ao mesmo tempo em que difunde o conhecimento, não nega a importância das estruturas que corporificam as distintas disciplinas. De acordo com José Alves de Freitas Neto, no texto “A Transversalidade e a Renovação no Ensino de História”, diz:

[...] Deve-se abandonar a visão do conhecimento específico da disciplina, sem abrir mão dos repertórios e recursos de cada área de conhecimento, e, ao mesmo tempo, incorporar o papel de formação exercido pelo educador, tratando de temas e questões que ultrapassam o conteúdo programático, por meio dos temas transversais. (FREITAS, 2005, p. 66)

Influenciados pelos estudos contemporâneos da História da Educação – as História das disciplinas escolares – propomos a discussão do segundo ponto deste artigo que é uma reflexão da História da História como disciplina escolar no Brasil, especialmente após a abertura política – momento em que se configurou também o campo na pesquisa no Ensino de História. Parece-nos fundamental perceber as mudanças históricas que envolvem a educação escolar, os currículos, as organizações escolares, mas também concomitante a produção das pesquisas na área. Esse contexto da educação contemporânea, suas ambiguidades e desafios elucidam, em grande medida, o local de fala e de produção do discurso sobre a



multidisciplinaridade ou transversalidade entre a História ensinada e outras áreas do conhecimento, especialmente a Literatura que é nosso foco de reflexão.

## A história ensinada e os usos das diferentes linguagens

Diante das demandas da Educação contemporânea os desafios, os discursos acadêmicos e as políticas públicas orientam um sentido para as práticas escolares que se desloca do sentido de transmissão de conhecimento, onde o currículo escolar funcionava como uma “cópia mal feita” da ciência de referência, para ocupar um caminho ativo pelo qual a transformação social se torna possível, e onde os sujeitos envolvidos no tripé professor-aluno-escola, constroem juntos os saberes escolares.

Neste contexto fala-se em inclusão das diferenças culturais e diferenças sociais, construção de subjetividades cidadãs, que pressupõe a tolerância, a consciência de local e global, de identidades e alteridades. A Educação contemporânea se torna um caminho de significações de culturas. Ela não é mais somente nacional, é pensada, gerida, fomentada em nível planetário porque passa a ter funções relacionadas à manutenção de modelos democráticos em defesa da vida em uma rede globalizada de ensejos políticos.

A História ensinada neste contexto é fundante na responsabilidade de subjetivação de sujeitos cidadãos globais. Christian Laville (2005) aponta uma digressão nos objetivos e estrutura didática da História ensinada a partir da segunda guerra. Segundo ele, o objetivo da História ensinada passou a ser a participação cidadã, ou seja, fazer funcionar o princípio democrático, saber identificar problemas, analisar dados e interpretá-los. Para tanto, a estrutura didática se pauta na negação das antigas narrativas fundadoras, mas avança para a construção de um pensamento histórico, explorando as capacidades afetivas e intelectuais, o exercício autônomo e competente. Esta é uma estrutura didática fundamentada em uma base sólida de conceitos analíticos.

No entanto, no cenário brasileiro, essa digressão ocorre a partir da segunda abertura política, quando os grupos de professores militantes a favor de uma educação pública de qualidade escrevem com participação política bastante ativa uma ruptura conceitual nas orientações educacionais. A obra de Selva Guimarães Fonseca “Caminhos da História Ensinada” (1993) talvez seja o registro mais evidente desse movimento histórico entre os professores, especialmente de Minas Gerais e São Paulo. Na sua obra fica muito evidente que o sentido de ruptura desta História é permeado de durações e certezas nas antigas tradições



dos professores, expresso no ato de elaborar as Propostas Políticas Pedagógicas dos estados e, ao mesmo tempo, grávidos de ressignificações conceituais sobre o que experimentavam em nível de exclusões que o antigo modelo produzia. Depois da segunda abertura política no Brasil, com a volta de muitos acadêmicos exilados e a entrada de muitas traduções de pesquisas educacionais no país houve um destaque para um recorte “sócio construtivista” nas propostas pedagógicas. Existe desde então, cada vez mais, uma variedade de opções epistemológicas, um conjunto de saberes pedagógicos à disposição dos professores que condizem com a idéia de multiplicidade em que está sendo entendida a “cultura escolar”.

Destas disposições vem a necessidade de defender situações didáticas que privilegiem as diferentes linguagens, a diversificação de fontes históricas e materiais didáticos que favoreçam diferentes leituras e interpretações dos acontecimentos históricos. Trata-se de explicitar que a escola é o local onde se sistematiza conhecimentos, mas também, onde se aprendem “conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos”. (FONSECA, 1993, p. 106)

É nesse contexto que os discursos sobre o uso de diferentes linguagens no Ensino de História veio sendo construídos. Esse debate possui uma intimidade com as críticas, desenvolvida nos finais da década de 1980 e início de 1990 a uma História que ficou conhecida como “tradicional” – aquela que foi ensinada por muitas décadas nas escolas brasileiras funcionando como uma transposição das pesquisas historiográficas com métodos positivistas ou orientadas pelo historicismo – cuja fonte em sala de aula era única e exclusivamente o Livro Didático.

Paralelo a esse movimento de crítica, a História acadêmica ganhava outros contornos metodológicos a partir da Nova História, ampliando suas fontes e possibilidades teóricas interdisciplinares, em diálogos com a Antropologia, Geografia, Literatura, Arte, Sociologia, Filosofia entre outras áreas. Além das fontes e teorias metodológicas norteadoras das interpretações históricas, os objetos estudados, ou as perguntas de pesquisa ganharam outros recortes. A vida privada, as pessoas comuns, os grupos reconhecidos como minorias (mulheres, crianças, negros/as, índios, trabalhadores/as como os agricultores, operários de fábricas, donas de casa, prostitutas, entre outros) foram ganhando visibilidade na Historiografia.

Essa revisão historiográfica é parte da formação inicial e continuada dos professores. Configuram outra concepção de História, de tempo, de sujeito histórico e de tratamento ao passado. Concomitante a esses adventos da ciência História, as décadas de 1980 e início de

1990 no Brasil foram marcadas por um crescente avanço tecnológico da indústria cultural, e uma popularização cada vez maior nos consumos dessa produção como já trabalhado no início deste artigo. Ou seja, em um mesmo momento em que a História aceita um alargamento de suas fontes e objetos de pesquisa, o consumo de diferentes linguagens culturais aumenta progressivamente. As mudanças consideráveis na produção das ciências da Educação – assunto também já trabalhado no início do artigo – também coincidem com este mesmo contexto. E, neste cenário, esses três aspectos amalgamados tornaram possíveis as práticas discursivas sobre os usos de diferentes fontes e linguagens na discussão sobre a História ensinada. Selva Guimarães Fonseca reflete sobre essa junção nos usos das diferentes linguagens no Ensino de História dizendo que ao “incorporar as diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nossos conceitos de ensino e aprendizagem”. (FONSECA, 2003, p. 164)

Os estudos sobre diversas fontes e linguagens no Ensino de História comumente possuem uma referência no historiador Marcos Silva. Em meados da década de 1980, ele já refletira sobre a importância e necessidade de pensar e trabalhar essas linguagens em sala de aula, mas entendendo-as como constitutivas de uma cultura e sempre auxiliando uma dada memória. (1985, p. 51). A partir deste princípio, as linguagens entram no Ensino de História como documentos e ou monumentos e, portanto, no caso do documento, passivas de interpretações, pertencem a uma cultura, são produzidas em uma época e contexto específico para determinado fim e, portanto, falam sobre grupos, relações de poder, imaginários e possibilidades. Muitas dessas linguagens são tidas como “neutras” politicamente, como, por exemplo, algumas poesias, literaturas, obras de arte, filmes, no entanto, cabe ao historiador, defende Marcos Silva, desnaturalizar essas produções e interpretá-las como documentos e ou monumentos históricos.

Como documentos essas novas linguagens podem ser analisadas buscando através de rastros, de vestígios, os sentidos não ditos. E, como o professor de História auxilia seus alunos no gesto de interpretação? Que saberes ele toma da História para interpretar essas linguagens? Para responder a essa pergunta proponho a visita de quatro caminhos bem conhecidos dos historiadores: a hermenêutica, o método indiciário e as definições dos conceitos “documento e *monumentum*”, por LeGoff e a Arqueologia e Genealogia.

A Hermenêutica é um dos caminhos que alguns historiadores utilizam para essas leituras. A alusão a Hermes não é ocasional, o mensageiro que interpreta as mensagens dos

deuses aos homens e dos homens aos deuses que é capaz de codificar signos de grupos diferentes. Os locais de fala dos homens e dos deuses são distintos, como também diferem os seus locais de interpretação das mensagens. A função de Hermes é buscar os traços, os vestígios dos sentidos de ambas as falas e torná-los legíveis. A historiadora Maira Odila Silva Dias, trabalha com a hermenêutica como possibilidade de interpretação de documentos de um cotidiano marcado pela cultura contemporânea, em sua função de interpretar o processo contemporâneo de dissolução dos seres e das particularidades culturais. Aos historiadores fica o “desafio de interpretar indícios que ficaram de manifestações de vida e sociabilidade [...] um recurso importante para apreender esses remanescentes é concentrar atenção na coexistência de múltiplas temporalidades” (DIAS, 1998, p. 226)

Aqui, interessa buscar pistas a exemplo também do método indiciário, tão trabalhado nas obras de Carlo Gizburg, para construir sentidos para a História em culturas intercambiáveis. Nesta metodologia de trabalho – o método indiciário –, o historiador interpreta os indícios das fontes, persegue pistas, detalhes, sinais que representam “verdades” construídas a partir de uma cultura. Os sinais perseguidos são signos que possuem significados em um sistema de linguagem no tempo. Carlo Gizburg exemplifica a função do historiador como a dos médicos que ele traz para suas obras. Giovanni Morelli que perseguia sinais anatômicos, Conan Doyle que se aventurou no mundo da Literatura e inventou o Sherlock Holmes com a arte de perseguir pistas, como também Freud que seguiu pistas na linguagem para desvelar o inconsciente. Ao historiador fica a tarefa de seguir pistas e desvelar, no interior da fonte, a realidade que a produziu no tempo. (GINZBURG, 1989, p. 143-179)

A distinção metodológica entre a consideração de um documento ou de um monumento é o historiador Le Goff que nos traz uma clareza conceitual. Ele chama a atenção para as origens filosóficas dos materiais da memória coletiva e história. Para o autor, o *monumentum* é um sinal do passado, evoca o passado, perpetua a recordação. Em si mesmo é a materialidade do registro de um passado. A relação interpretativa do monumento está em sua exterioridade, no contexto de sua produção, ou como aquela determinada memória se cristalizou em um determinado tempo e contexto. Ao contrário do documento que é o fundamento do fato histórico. O historiador depende de escolhas de documentos, recortes desses documentos para produzir o sentido da prova histórica. A relação interpretativa do documento está em seu interior. O profissional da História procura sinais, vestígios, no interior do documento, que possam trazer caminhos interpretativos de verdades históricas.

O historiador faz a História com documentos e, em suas ausências, “com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”. (LE GOFF, 1992, p. 256)

E, em outro caminho metodológico – orientado pela arqueologia e genealogia – na Filosofia da História – o tratamento das linguagens como monumento pressupõe a própria produção cultural, seja ela a literatura, o filme, o documento de acervo, a fotografia, a peça museal, a poesia, a música, entre outros, a materialização de uma realidade. Busca-se interpretar a exterioridade daquela linguagem, ou seja, “a condição de sua produção e os sujeitos envolvidos. A análise de um monumento prevê uma zona de desconforto, uma vez que não há sentido a ser fixado [...]” busca-se “as pistas que marcam a intenção de regulação de sentidos e os efeitos desses sentidos nos sujeitos, no campo das relações de forças.” (VENERA, 2009, p. 45)

Em ambas as abordagens o uso das diversas fontes e linguagens no Ensino de História fala de uma História que rompe com uma tradição de “verdade” única e absoluta, e funda, no espaço da História escolar, a provisoriedade. É na interpretação, a partir do encaminhamento metodológico do trabalho com os conteúdos procedimentais da História que os alunos vão construindo narrativas que os orientem no tempo. Não se trata aqui dos procedimentos da pesquisa acadêmica, mas não se pode negar que o professor de História, ao trabalhar os conteúdos procedimentais da disciplina escolar é recortado pelo discurso do “código disciplinar”, da teoria da História que lhe torna *habitus*, usando as palavras de Bourdieu.

Observa-se nos estudos já desenvolvidos na área que é comum nas orientações metodológicas sobre a temática:

- **o princípio interpretativo** das ações pedagógicas é comum no uso de todas essas fontes e linguagens. É comum, também, a ideia de que o real, a apreensão de uma verdade precisa ser relativizada com os alunos e que todas essas fontes, sejam os jornais periódicos ou a fonte documental que carregam um sentido popularizado de “verdade” e de representação de um real, ou produção cinematográfica e a literatura reconhecidamente em seus usos sociais como lócus de imaginação. Os documentos ou monumentos são produzidos em uma cultura e, no entanto, todos eles, indiferente de seu gênero, carregam um grau do imaginário, das representações de determinada época sempre a serviço de variáveis nas relações de força e poder.

- **o uso de metodologias pedagógicas ativas**, explora a ideia de que os estudantes podem aprender no recorte de fontes, na localização temporal, na relação e interpretação de

diferentes fontes, através dos conteúdos procedimentais da História. Destaca-se muito que os estudantes não são “historiadores em miniatura”, mas sujeitos de um conhecimento escolar que orienta as perguntas do seu tempo presente.

- **o uso variado de fontes** no desenvolvimento de um tema, ou de um problema a ser historiado. São comuns as sugestões nesses trabalhos sobre a variedade de linguagens em sala de aula, a provocação de uma interpretação crítica da História, a provisoriedade e a compreensão de que, as verdades históricas, são construídas a partir de agenciamentos interpretativos dos registros de dados, de imaginários e representações de uma época. Desta forma, mesmo que uma linguagem seja destacada, se orienta para as aproximações de outras fontes em outros tempos e espaços, em tempos diferentes no mesmo espaço, fazendo acontecer um movimento mesmo da interpretação, confrontação e criticidade da História escolar.

As reflexões de Marcos Silva nos permitem significar que o trabalho do historiador ou do professor não é uma interpretação passiva a uma objetividade, mas um agenciamento a partir de uma historicidade, que também é interpretada.

### A Literatura como campo de diálogo entre o pensamento contemporâneo e a história ensinada – um exemplo

As produções históricas brasileiras durante o século XIX e parte do XX (até a década de 70 aproximadamente) apreendiam uma visão de mão única dos processos históricos. Seguramente, esta postura estava intimamente atrelada às próprias correntes historiográficas do período, que apreendiam a objetividade, linearidade, veracidade e questões nacionais (abordagens que se focalizavam em grandes ‘nomes’ da política nacional, estadual, municipal, ou que ressaltavam o campo econômico de forma isolada) como elementos capitais para a construção do conhecimento histórico.

No entanto, o grande desafio dos pesquisadores da História fora buscar alternativas para superar discursos que enalteciam determinados grupos e contextos históricos em detrimento de outros. Assim, a partir da década de setenta e oitenta, com as expressivas mudanças no cenário político, econômico e social do Brasil, historiadores consideraram seus conceitos teórico-metodológicos, defendendo outros documentos como fonte histórica até então não aceitos pela historiografia tradicional, que tiveram amiúde como fontes, documentos produzidos por alguma esfera do poder institucional.

Deste modo, em meio às inúmeras possibilidades que se abriram na área da pesquisa em nosso país, podemos apontar a proposta da Literatura como fonte para a História como fomentadora de crescentes debates nas décadas de 70 e 80 sobre a temática. Porém, este tema foi refutado por inúmeros pesquisadores que possuíam como suas linhas de pesquisas métodos tradicionalistas. Portanto, estes não a percebiam como fonte confiável para suas investigações. De acordo com Ademar Firmino dos Santos:

[...] Devido às características próprias da Literatura, que envolve a imaginação e a criação de seus autores no que contrapõem aos métodos da História e sua busca pela verdade dos fatos. Uma tem a liberdade de criação enquanto a outra tem que se ater às fontes documentais. ([s.d], p. 08)

Entretanto, com as novas possibilidades que se abriram na esfera dos estudos históricos, não se pretende desprezar as fontes tradicionais, mas lançar novos olhares sobre elas, e assim entendermos que tanto as fontes consagradas pela história positivista como as fontes que privilegiam a história das mentalidades, do cotidiano, são transmitidas através de valores de uma época e, principalmente dos valores de quem a escreve. Do mesmo modo, o leitor/pesquisador não a percebe por meios racionais, por mais pretensões que existira acerca desta possibilidade. O juízo de valor que dedicamos a uma obra é intrínseco de nosso local de fala e de paixões. Portanto, perceber uma fonte histórica como transmissora do ‘concreto’ e do ‘real’, hoje, nos pareceria um tanto ilusório.

A Literatura neste caso, ainda que engendrada por meio da ficção e permeada pela subjetividade de quem a escreve nos transporta no tempo. Assim, através de seus *olhos*, podemos ponderar sobre questões político-econômicas, costumes, valores de uma época. E, pensar nos equívocos em obras de tal natureza consistiria na hipótese de acreditar que, temos de sentir o que se apresenta a nós como doce e o amargo de maneira idêntica. Portanto, podemos pensar na Literatura como uma fonte de pesquisa impar dadas as suas características, e dotada de grandeza e importância assim como seus congêneres: processos crimes, escrituras, leis, livros de caráter institucional. De acordo com Duby:

[...] o vivido é igualmente manipulado, modificado pelo mental, e de que, no final das contas a imagem da sociedade que é dada por esses documentos é tão falseada, ou quase, como nas crônicas e nas narrativas que, à primeira vista, nos parecem muito mais próximas da ficção. (1986, p. 11)

Portanto, com a favorável ampliação das fontes históricas, inúmeras obras literárias são pesquisadas através de outras perspectivas que perpassam sua face criadora, agregando ao contexto histórico questões que ultrapassam as análises frias de muitas produções históricas amparadas pelas descrições sistemáticas dos fatos. É a interpretação que direciona o historiador a explorar essas fontes e trazer para a História os imaginários e representações de uma época.

Essa abertura da História, como ciência de referência no Ensino da História, trouxe pistas para criar situações de aprendizagem que utilizassem a Literatura como uma linguagem a ser explorada nas aulas de História. O objetivo do professor em utilizar trechos literários no Ensino de História ao que concerne à transversalidade e ou multidisciplinaridade, se relaciona à maneira que a História evidencia a Literatura, assim como se estruturam as produções literárias, vista a linguagem do autor em pauta e o momento de escrita – considerações da interpretação da fonte. Após estas considerações, em um segundo momento, o docente ao introduzir trechos de produções literárias nas aulas de História realiza um recorte, onde por sua vez, há necessidade de situar ao aluno que a passagem selecionada retrata determinado contexto histórico, com referências a pessoas, lugares e a utilização de linguajares que transparecem a ideia, os sentimentos do(s) seu(s) autore(s).

Neste caso, frente às leituras realizadas que abordam a temática literária, elegemos elucidar dentre outras inúmeras possibilidades a narrativa “1º de maio”, do escritor Mário de Andrade, abordada nos estudos de Geni Duarte, que lança luz sobre o atual debate historiográfico sobre Literatura no Ensino de História. Além disso, nos trazem a reflexão as características sociais do período descritos no conto. Este, por sua vez, se encontra submerso por personagens e discursos fictícios, porém, muito próximos da vivência ‘real’ de muitos brasileiros.

Na obra, o protagonista busca seu espaço na ‘celebração’ do Primeiro de Maio, assim, a ‘procura’ e o ‘encontro’ são os pontos altos da ficção. O trabalhador informal de Andrade designado por o número ‘35’, persegue incessantemente maneiras de comemorar o seu dia, porém, nesta saga os obstáculos que se impõem a ele são inúmeros.

Assim, O Estado Novo enaltece os trabalhadores e os presenteia com um dia especial, comemorações, festividades são preparadas para o evento. Todavia, frente às dificuldades de encontrar seu espaço para a comemoração de seu dia, 35 percebe que a data comemorativa reproduz um padrão normativo de trabalho e trabalhador, amparado por outras inúmeras estratégias de controle do Estado sobre sua mão de obra. Certamente 35 não é o trabalhador



festejado pelo Estado, que nesta ocasião procura “matar dois coelhos com uma cajadada”: a manutenção do controle e do poder.

Se por um lado, 35, trabalhador ‘informal’, que não condiz com a ‘proteção’ que o Estado devota aos seus, por outro, não estava ligado a lutas sindicais e a partidos, rejeitado igualmente pelos setores de esquerda, por outro lado, como 35 não poderia possuir sentimentos de pertencimento à ‘classe’ trabalhadora? Podemos pensar que 35 não sabia ao certo os elementos que constituem o anarquismo, porém, suas práticas contemplavam muitos traços anarquistas. Possuía sentimentos de indignação com a estrutura estatal, que oferecia muito pouco para ganhar muito, mas o engodo passava, em grande parte, despercebido pelos trabalhadores formais e informais de sua época.

Portanto, 35 se distinguia de seus companheiros, “tal como o Menocchio de Ginzburg enxerta “‘elementos populares’ num outro conjunto mais claro de suas ideias, que apontam até mesmo para aspirações utópicas de renovação social” (DUARTE, 2004, p. 124)

Deste modo, através dos exemplos de Menocchio e 35, percebe-se que os materiais produzidos com fins didáticos em muitos casos, não mostram uma forma independente de pensamento das classes trabalhadoras, os extirpando do processo histórico.

Logo, a Literatura como fonte histórica, nos fornece outros olhares sobre as múltiplas práticas humanas que, muitas vezes, fogem à construção de determinados discursos e produções históricas. De acordo com Geni Duarte “[...] a discussão das questões propostas pelo personagem central possibilitam ao professor discutir exatamente os limites de uma historiografia que enxerga partes e apresenta como totalidade.” (2004, p. 126)

## Considerações finais

O estudo da instituição escolar na atualidade abarca um volume considerável de análises, avaliações, questionamentos referentes à estruturação educacional. Esta estrutura em sua constituição apresenta alguns envoltórios que permeiam as discussões educacionais nos últimos anos, as quais equivalem os estudos teóricos na área: processo ensino-aprendizagem, papel da escola, relação professor-aluno, abordagem dos conteúdos, métodos avaliativos, consumos midiáticos, subjetividades em construção, entre outros.

Observam-se nos últimos anos mudanças consideráveis na concepção de produção dos conhecimentos científicos: sua transferência de um caráter absoluto para estudos com vistas para a consideração, não apenas do âmbito universal, mas as especificidades e os diferentes

ângulos que compõem determinada realidade. A formulação dos conhecimentos não se desvirtuaria das características e do momento daquele(s) que os estruturaram.

Ao aproximarmos os estudos acadêmicos e a construção dos conhecimentos escolares nos deparamos com a seguinte questão: a escola não se situa como alheia a uma realidade cultural mais abrangente ou a produção das ciências acadêmicas. Logo, a cultura escolar reflete e retrata, em grande medida, as demandas sociais, as expectativas estatais e as produções científicas. Entretanto, essa relação indica situações de aproximação, distanciamento, tensões e criação. Ressalta-se que as teorias educacionais possuem suas contribuições, porém, a efetivação plena dos principais objetivos educacionais orientados tanto pelas políticas públicas, quanto pela ciência, em muitos casos não se consolidam. Assim, verifica-se um distanciamento entre as proposições para a educação e os trabalhos efetivados na cultura escolar.

É nesta ambigüidade, que os professores de História ampliaram suas possibilidades didáticas e, somando as orientações das metodologias ativas, as sinalizações interpretativas da História e as demandas contemporâneas de consumos culturais acessíveis, cada vez mais os usos das diferentes linguagens foram se tornando comuns nas salas de aula de História. A par de uma sociedade caracterizada por mudanças aceleradas, perguntas acabam por entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento no intuito de encontrar possíveis respostas. E as demandas de subjetivação de cidadãos críticos, participativos e autônomos, para além do sujeito da informação, apontam metodologicamente para um pensamento múltiplo, interdisciplinar e transversal, capaz de problematizar o local a partir dos múltiplos tempos e espaços.

É neste lugar que o diálogo com a Literatura implica observâncias importantes. Evidente que este trabalho necessita de objetivos claros no exercício do diálogo Literatura-Ensino de História, perceber como a primeira retrata as passagens da história sob uma escrita, uma linguagem livre aos imaginários e representações de uma época e a segunda contempla as produções literárias de forma interpretativa, exercita a leitura dos pensamentos de alguns personagens com o objetivo de destacar os valores presentes em dadas sociedades e épocas.

## CHALLENGES OF EDUCATION IN CONTEMPORANEITY: multidisciplinary between literature and history teaching

### Abstract

This article is a reflection on the multidisciplinary cross-reference between Literature and History Teaching taking into consideration the contemporary context of Education in Brazil. A moment in which the consumption of the media cannot be neglected, as well as the demands of a furtive time full of information on global networks. This context that requires the subjectivity of critical, conscious and participative citizens from the school culture, establishes a place of ambiguities between the imaginary perspective of redemption through Education and the limits of the State. History Teaching responds to these demands as per the interpretation of different languages in the classroom. Among them, Literature is the example highlighted in this article. The dialog between the various areas of knowledge marks this contemporary time and points the way to the future intended – citizens with multiple and autonomous thoughts, capable of interpreting various contexts and situations.

**Keywords:** History teaching, Literature. Different languages. School culture.

### Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 1998.

DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea, São Paulo, **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História**, nº 17, nov, 1998.

DUARTE, Geni R. Literatura e Ensino de História: em torno do “1º de maio”. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewFile/82/74>> Acesso em 30 mai. 2010.

DUBY, Georges; ÁRIES, Philippe; LADURIE, Emmanul Le Roy; LE GOFF, Jacques. **História e Nova História**. Teorema, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_, **Mitos, Emblemas e Sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 143-179

LE GOFF, Jacques . **História e Memória**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.

MNEMOSYNE, Tenessey; CAVALCANTE, Maurício; MATOS, Marcelo; BRIZENO, Leila; ARAÚJO, Jaqueline; BANDEIRA, Aline Alves. Globalização e Sociedade da Informação:

Perspectivas Ético- Políticas. Disponível em:

<[http://www.cinform.ufba.br/vi\\_anais/docs/TennessyMnemosyne.pdf](http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/TennessyMnemosyne.pdf)> Acesso em 30 mai. 2010.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Manuad X, 2007.

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação no ensino de História.

In: \_\_\_\_\_; KARNAL, Leandro (Orgs.) **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto. 2005.

RATIER, Rodrigo. Como manter todos na escola. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-manter-todos-escola-evaso-abandono-gestao-escolar-556408.shtml>> Acesso em 30 mai. 2010.

**REVISTA Nova Escola**, São Paulo, maio de 2010.

SAMIA, Mônica. Saberes, sabores e dissabores dos professores em tempos de mudança.

Disponível em: <<http://www.avante.org.br/artigo1.pdf>> Acesso em 30 mai. 2010.

SANTOS, Ademar F. A Literatura no Ensino de História: 30 Anos de Pesquisa. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/AdemarFSantos.pdf>

SILVA, Marcos A. O trabalho da Linguagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero, n. 11, set. 1985.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: \_\_\_\_\_; KARNAL, Leandro (Orgs.) **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Discursos Educacionais na construção das subjetividades cidadãos e implicações no Ensino de História: um jazz possível**. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2009.

Recebido: 01/08/2010

Aprovado: 07/10/2010